

Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar

Leandra Coelho* / Maryse Guedes* / Evelina D. Rodrigues* / António J. Santos* / Manuela Veríssimo*

* William James Center for Research, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal

A capacidade das crianças para compreender as emoções e as intenções sociais dos outros relaciona-se com a qualidade das interações com os pares. Os comportamentos de brincadeira não-social durante o pré-escolar poderão estar associados a dificuldades no desenvolvimento do conhecimento emocional. O presente estudo teve como objetivos: (1) identificar diferentes perfis de comportamentos de brincadeira social e não-social de crianças em idade pré-escolar, e (2) verificar se o conhecimento emocional das crianças varia de acordo com os diferentes perfis. Participaram no estudo 193 crianças, com uma média de 53.31 meses de idade. As educadoras preencheram a versão portuguesa do Preschool Play Behaviour Scale para discriminar os comportamentos sociais e não-sociais das crianças durante a brincadeira. O conhecimento emocional das crianças foi avaliado através da versão portuguesa do Affect Knowledge Test. A análise hierárquica de clusters identificou três perfis de crianças que apresentam diferentes comportamentos sociais e não-sociais durante a brincadeira: reticentes, solitários-sociais e sociais. O grupo mais representativo da nossa amostra foi o solitário-social. As crianças reticentes demonstraram um menor conhecimento emocional por comparação com o grupo de crianças sociais. Os nossos resultados reforçam a existência de diferentes tipos de comportamentos sociais e não-sociais durante a brincadeira e a sua relação com o conhecimento emocional.

Palavras-chave: Comportamentos de brincadeira, Conhecimento emocional, Perfis, Crianças pré-escolares.

As interações sociais que ocorrem durante a brincadeira permitem à criança a oportunidade de potenciar o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional (e.g., Coplan & Arbeau, 2009; Coplan, Rubin, & Findlay, 2006; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Através da brincadeira as crianças têm a oportunidade de adquirir, implementar e desenvolver competências que apoiam e contribuem para interações positivas entre os pares (Bredekam & Copple, 1997; Coplan & Arbeau, 2009). O conhecimento emocional das crianças é uma componente crucial para o estabelecimento e manutenção de interações e relações positivas com o seu grupo de pares e, consequentemente para o seu ajustamento social (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009; Parker & Gottman, 1989). As crianças que apresentam poucas interações com os seus pares e dificuldades em compreender, quer as suas emoções, quer as dos outros, poderão estar em risco de desenvolver dificuldades de ajustamento psicossocial na adolescência e na idade adulta, nomeadamente,

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Manuela Veríssimo, William James Center for Research, ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa, Portugal. E-mail: mveriss@ispa.pt

perturbações de ansiedade e depressão (e.g., Rubin, Coplan, & Bowker, 2009; Rubin, Hymel, & Mills, 1989). Neste sentido, é essencial compreender que comportamentos e motivações estão associados à brincadeira social e não-social das crianças e analisar de que forma estes processos poderão estar relacionados com dificuldades no desenvolvimento do conhecimento emocional, de modo a potencializar uma adaptação mais saudável no meio envolvente.

A brincadeira social e não-social

A brincadeira social pressupõe uma motivação da criança para envolver-se em atividades lúdicas com os pares e engloba a participação social, a competência social e a sociabilidade durante atividades sensoriomotoras, construtivas e dramáticas, e de jogos de regras (e.g., Coplan et al., 2006). Tendo em conta que as crianças passam a maior parte do seu tempo a brincar, a brincadeira social representa o mediador central das interações sociais com os pares na infância. Estas interações correspondem a trocas sociais entre duas (ou mais) crianças, nas quais as ações dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativo ao comportamento de outro (Rubin et al., 2006). Embora a brincadeira faça parte da vida das crianças, os padrões e o tipo de comportamentos de brincadeira variam de criança para criança. Algumas crianças passam grande parte do tempo a brincar sozinhas, outras envolvem-se em brincadeiras com os grupos e algumas crianças brincam junto dos pares, mas sem se envolverem diretamente nas interações sociais (Luckey & Fabes, 2006).

A brincadeira não-social caracteriza-se pela manifestação frequente, ao longo do tempo, de comportamentos e atividades solitárias na presença de possíveis parceiros de brincadeira (e.g., Coplan et al., 2006; Rubin, 1982), isto é, apesar das crianças terem oportunidade de se envolver e interagir com os seus pares durante a brincadeira, por algum motivo, isso não acontece. Rubin e colaboradores (e.g., Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994; Rubin, 1982; Rubin & Asendorpf, 1993) e Asendorpf (1991) identificaram três subtipos de comportamentos de brincadeira não-social: o comportamento reticente; solitário-passivo; e solitário-ativo. O comportamento reticente é caracterizado pela frequente, e prolongada, desocupação da criança durante longos períodos de tempo, vagueando pela sala, observando as atividades dos seus pares, iniciando, raramente, contacto com os mesmos (Asendorpf, 1990, 1991; Coplan et al., 1994, 2006; Rubin et al., 2009). Segundo os autores, estas crianças podem sentir-se motivadas para interagir com os seus pares mas esta motivação é, simultaneamente, atenuada pelo receio e ansiedade das interações sociais (conflito aproximação-evitamento). O comportamento solitário-passivo inclui a exploração calma de objetos e/ou atividades construtivas (leitura, construção, desenho) enquanto a criança brinca sozinha na presença dos seus pares (e.g., Coplan et al., 1994; Rubin, 1982). Este tipo de comportamentos observa-se em crianças que aparentemente possuem as competências suficientes para interagir com os outros, não sentem aversão à interação com os pares, respondendo positivamente quando abordadas e iniciando interações quando necessárias, mas apresentam uma baixa motivação para socializar e uma preferência por brincarem sozinhas (e.g., Coplan et al., 1994, 2006; Coplan & Rubin, 1998). Por último, o comportamento solitário-ativo é caracterizado por ações sensoriomotoras repetitivas, com ou sem objetos, e por brincadeiras de dramatização solitárias na presença dos pares (Coplan et al., 1994; Rubin, 1982). Estes comportamentos são característicos de crianças mais impulsivas e imaturas ao nível social e emocional (Rubin, 1982), são percecionados de forma negativa pelos pares e estão associados à rejeição social (e.g., Nelson, Hart, & Evans, 2008).

Os comportamentos de brincadeira constituem um conjunto de comportamentos que podem variar em função de cada criança e podem combinar-se entre si de diferentes formas. Apesar desta

heterogeneidade, poucos estudos procuraram identificar diferentes perfis de crianças, com base nos seus comportamentos de brincadeira social e não-social. A maioria dos estudos existentes identificou diferentes perfis de competência social, com recurso a instrumentos que avaliam os atributos pessoais e o funcionamento adaptativo da criança (e.g., Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002) ou o seu ajustamento emocional e comportamental em sala de aula (e.g., Bulotsky-Shearer, Fantuzzo, & McDermott, 2010) em função de diferentes padrões do jogo. Do nosso conhecimento, apenas Bell, Greenfield, Bulotsky-Shearer e Carter (2016) identificaram quatro perfis de crianças, com base na avaliação dos seus comportamentos de brincadeira livre: (1) elevado envolvimento com os pares (comportamentos que facilitam a brincadeira: ter iniciativa, resolver conflitos); (2) envolvimento abaixo da média com os pares (menos comportamentos que facilitam a brincadeira e mais comportamentos que a interrompem: desconectados da brincadeira); (3) envolvimento médio e baixa disrupção com os pares (uma combinação de comportamentos facilitadores e interruptivos: agressivo ou relativamente agressivo); e (4) baixo envolvimento e elevada disrupção com os pares (baixa interação, elevados comportamentos disruptivos, e desconexão acima da média). Apesar do seu contributo, o estudo de Bell e colaboradores não se baseou num instrumento que discrimina de forma mais fina os diferentes tipos de comportamento de brincadeira não-social (comportamento reticente, solitário-ativo e solitário-passivo) para a identificação de perfis de crianças.

O conhecimento emocional

Na idade pré-escolar, as crianças já conseguem expressar uma variedade de emoções, são capazes de distinguir os seus próprios estados emocionais e os dos outros, falar sobre os mesmos fluentemente (Denham et al., 2003) e começam a regular as suas emoções, dependendo dos seus objetivos (Denham, 1998; Saami, 1999). A compreensão ou conhecimento emocional inclui as capacidades de: (1) identificar e nomear emoções em expressões faciais, (2) descrever circunstâncias e causas da ativação emocional em si e nos outros (e.g., Denham, 1986, 2007; Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002), (3) descentrar-se afetivamente (e.g., Colwell & Hart, 2006; Denham, 1986; Denham, Coverly et al., 2002), e (4) ligar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional (e.g., Gordon, 1989). A partir dos 3 anos, as crianças expressam mais emoções sociais como a culpa, a vergonha e a empatia (Denham et al., 2009), começam a discriminar entre a alegria e raiva, entre a raiva e a tristeza para a dimensão de desprazer e, posteriormente, nomeiam a emoção de tristeza, que inclui o medo, e a raiva, que inclui o nojo (e.g., Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2012). Nesta fase, começam também a compreender os sentimentos positivos e negativos (Denham et al., 2009), as causas da emoção alegria (Denham & Couchoud, 1990) e atribuem razões idiossincráticas às causas das emoções (Denham, 1998). Aos 4 anos, as crianças já são capazes de discriminar as emoções de alegria, raiva (negativa e alto nível de ativação) que inclui o nojo, e tristeza (negativa e baixo nível de ativação) que inclui o medo. Além disso, a maioria já consegue nomear corretamente as expressões de medo e cerca de metade as expressões de surpresa (Russell & Widen, 2002), compreendendo as causas do medo (Denham & Couchoud, 1990). A partir dos 4,5 e 5 anos, as crianças discriminam a surpresa, o medo e o nojo, conhecem os significados dos termos surpreendido, assustado e enojado (e.g., Russell & Widen, 2002), e já atribuem razões às causas das emoções semelhantes às interpretações dos adultos (Denham, 1998). Nesta altura, as crianças começam também a identificar e a compreender as emoções, desejos e intenções dos outros mesmo quando as suas próprias reações são razoavelmente diferentes (Denham, 1986; Denham & Couchoud, 1987). Aos

5 anos começam a compreender que as experiências anteriores podem influenciar as emoções atuais (Gnepp & Gould, 1985).

A brincadeira e o conhecimento das emoções

As capacidades para reconhecer as expressões e pistas emocionais nos outros, compreender que determinadas situações causam respostas emocionais, bem como a capacidade para ler e prever os comportamentos nos pares são cruciais para que as crianças consigam interagir, estabelecer e manter relações positivas com os pares durante a brincadeira (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Heinze, Miller, Seifer, Dickstein, & Locke, 2015). Poucos estudos empíricos examinaram diretamente se diferentes tipos de comportamentos de brincadeira se associam a diferentes níveis de conhecimento emocional em idade pré-escolar, nomeadamente às capacidades de nomeação, reconhecimento, compreensão e descentração emocional. Relativamente às capacidades de nomeação e reconhecimento das emoções, os poucos estudos existentes mostraram que competências mais elevadas nestes domínios se associam a mais comportamentos pró-sociais e a brincadeiras mais interativas (e.g., partilhar, ajudar) entre os pares (Mathieson & Banerjee, 2010). Por oposição, as crianças que não conseguem distinguir as emoções básicas de tristeza e alegria, ou que apresentam respostas confusas e ambíguas nas tarefas de expressão das emoções e situações associadas, têm maior risco de ser depreciadas pelos seus pares e apresentam mais dificuldades nas interações (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990). A compreensão e descentração emocional têm merecido maior atenção por parte dos estudos empíricos existentes sobre o conhecimento emocional. De acordo com estes estudos, as crianças que compreendem melhor as suas emoções e as dos outros são mais pro-sociais e recetivas aos seus pares, demonstram comportamentos pro-sociais mais adaptativos (Denham, 2007; Lindsey & Colwell, 2003), envolvem-se em brincadeiras mais interativas (Mathieson & Banerjee, 2010), cooperativas e de “faz-de-conta”, e coordenam mutuamente as atividades com os pares (Hubard & Cole, 1994). Na mesma linha, Denham (2007) mostrou que a compreensão da situação/causa da emoção se encontra relacionada com a brincadeira social positiva e a comunicação positiva entre os pares. No entanto, a presença de défices na compreensão das emoções está associada a comportamentos de agressividade (Denham, Coverly et al., 2002).

Estudos empíricos mais recentes exploraram a relação entre o conhecimento global acerca das emoções e as relações com os pares ou comportamentos sociais e não-sociais. Heinze e colaboradores (2015) mostraram que as crianças com baixo conhecimento global acerca das emoções experienciam mais sentimentos de solidão e rejeição social por parte dos pares. Segundo estes autores, as crianças com baixo conhecimento emocional podem sentir-se relutantes para iniciar ou entrar nas brincadeiras com os seus pares devido às suas dificuldades em ler as pistas, comportamentos emocionais essenciais para a compreensão da natureza da interação, de tal modo que a leitura errada das expressões emocionais dos outros pode resultar tanto na rejeição como na exclusão dos pares (Heinze et al., 2015). Na mesma linha, Di Maggio, Zappula e Pace (2016) verificaram que o conhecimento global acerca das emoções está associado positivamente ao comportamento social e negativamente com o isolamento-ansioso, sugerindo que a boa capacidade das crianças em compreender as emoções permite-lhes desenvolver melhores competências sociais e formar relações interpessoais positivas com os pares e adultos. Apesar dos seus contributos, tanto quanto é do nosso conhecimento, os estudos empíricos existentes sobre o conhecimento emocional e os comportamentos de brincadeira das crianças utilizaram medidas de observação direta e medidas de observação indireta que avaliam, ou a competência social das crianças, ou os diferentes padrões de jogo, não se debruçando especificamente sobre os comportamentos de brincadeira social e não-social em idade pré-escolar.

Objetivos do estudo

Para além das limitações apresentadas, a maioria das investigações conduzidas acerca do tema foram conduzidas junto de amostras de crianças oriundas de países anglo-saxónicas, tornando-se essencial conduzir novos estudos noutros contextos culturais. Assim, este estudo teve como objetivos: 1) identificar diferentes perfis de acordo com os comportamentos de brincadeira social e não-social das crianças em idade pré-escolar e, 2) verificar se o conhecimento emocional das crianças varia consoante estes diferentes perfis. De acordo com a literatura, esperamos que sejam identificados dois ou mais perfis de crianças, com base nos diferentes comportamentos de brincadeira social e não social. Esperamos identificar um perfil que seja o mais representativo na nossa amostra e que corresponda a crianças que apresentem elevados comportamentos da brincadeira social e baixos comportamentos de brincadeira não-social, e um segundo (ou mais) perfil característico de crianças que demonstrem médios a elevados comportamentos de brincadeira não-social. Para o nosso segundo objetivo, esperamos encontrar diferenças no conhecimento emocional nos diferentes perfis de crianças: as crianças que sejam agrupadas no perfil caracterizado por comportamentos de brincadeira social apresentarão um maior conhecimento das emoções por comparação com os restantes perfis, enquanto as crianças agrupadas no(s) perfil(is) correspondente(s) a comportamentos de brincadeira não-social demonstrarão um menor conhecimento emocional por comparação com o perfil caracterizado por elevados comportamentos da brincadeira social.

Método

Participantes

A amostra foi constituída por 193 crianças e 12 educadoras recrutadas em sete estabelecimentos de ensino pré-escolar da Região da Grande Lisboa entre os anos 2015 e 2016. As crianças tinham idades compreendidas entre os 36 e os 71 meses ($M=53.31$, $SD=8.30$), sendo que 103 (53%) eram do sexo feminino e 90 (47%) eram do sexo masculino. A maioria das crianças encontrava-se na faixa etária dos 4 anos ($n=104$, 43%), sendo que 78 (32%) estava na faixa etária dos 5 anos e 57 (24%) estava na faixa etária dos 3 anos. As mães das crianças tinham idades compreendidas entre os 21 e os 49 anos ($M=34.65$, $DP=5.55$) e os pais entre os 22 e os 55 anos ($M=37.45$, $DP=5.79$). As habilitações literárias maternas variavam entre os quatro e os 20 anos de escolar ($M=12.83$, $DP=4.44$) e as paternas entre um e 20 anos de escolaridade ($M=12.02$, $DP=5.03$). As educadoras participantes possuíam um Mestrado em Educação de Infância e tinham idades compreendidas entre os 28 e os 49 anos ($M=36.04$, $DP=7.21$).

Instrumentos

Preschool Play Behaviour Scale (Coplan & Rubin, 1998; Monteiro, Fernandes, Sousa, Torres, Rosado, & Santos, 2017). É uma escala para educadores, baseada nos comportamentos observados de crianças de idade pré-escolar, no contexto de brincadeira livre com os seus pares. Embora os comportamentos de brincadeira social sejam também considerados, este instrumento pretende diferenciar, especificamente, diferentes tipos de comportamentos não-sociais. A escala é composta por 18 itens, distribuídos por 5 fatores: (1) Brincadeira social (itens referentes ao jogo em grupo, à brincadeira sócio-dramática e conversa entre pares), (2) Comportamento reticente (itens que

espelham comportamentos deambulantes e de olhar em redor, sem interação social), (3) Comportamento solitário-passivo (itens referentes a comportamentos de construção e exploratórios solitários), (4) Comportamento solitário-ativo (itens relativos a comportamentos solitários dramáticos) e, (5) Brincadeira de lutas (itens que fazem menção ao jogo agressivo e a luta simulada). A educadora deve caracterizar cada criança numa escala de 5 pontos (em que 1 – *Nunca* e 5 – *Muito Frequentemente*). Os estudos psicométricos nacionais foram abonatórios da estrutura fatorial original do instrumento (Monteiro et al., 2017).

Teste de Conhecimento de Emoções (Denham, 1986; Maló-Machado et al., 2012). É um instrumento composto por dois fantoches irmãos, um do género masculino e outro do género feminino, e a respetiva mãe, sendo o fantoche escolhido de acordo com o género da criança. As faces dos fantoches são amovíveis e representativas de cada uma das emoções básicas primárias (alegria, tristeza, raiva e medo). As tarefas do instrumento distribuem-se por duas dimensões: (1) o reconhecimento verbal e identificação não-verbal da expressão emocional, e (2) o conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas e atípicas. O reconhecimento verbal analisa a capacidade da criança em nomear emoções com base nas expressões faciais, e a identificação não-verbal avalia a capacidade da criança para identificar uma emoção através da expressão facial e do seu rótulo verbal. Ambas são constituídas por quatro tarefas. O conhecimento das situações emocionais é analisado através de várias situações de contexto emocional, descritas em 20 vinhetas, protagonizadas pelos fantoches através da mímica gestual, facial e vocal do administrador e subdividem-se em típicas e atípicas. As situações típicas, representadas nas primeiras oito vinhetas, têm como objetivo desencadear reações emocionais inequívocas (e.g., alegria por comer um chocolate) e avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções. As situações atípicas, apresentadas nas 12 vinhetas, têm como finalidade originar duas emoções alternativas, consoante a subjetividade da criança (e.g., sentir alegria ou medo em ir nadar para a piscina). Algumas situações atípicas analisam a possibilidade de originar emoções de diferentes valências (positivas ou negativas), outras analisam situações possíveis de ativar uma de duas emoções negativas e avaliam não só a capacidade da criança em compreender as causas das emoções, mas também a capacidade de se descentrar afetivamente (i.e., em situações semelhantes, os estados internos do fantoche são diferentes dos da criança). A resposta da criança é avaliada em função da face escolhida para representar a emoção apropriada a cada uma das situações e todas as tarefas são cotadas de 3 a 1 pontos (3 pontos para a escolha correta, 2 pontos quando a valência afetiva positiva/negativa é correta, 1 para a escolha incorreta). Com base nas respostas da criança, obtém-se uma pontuação global do conhecimento emocional.

Procedimentos

Os estabelecimentos de ensino pré-escolar foram contactados e convidados para participar na investigação. Após o consentimento das respetivas Direções Pedagógicas, foi solicitado às educadoras a entrega de uma carta aos pais, contendo uma breve explicação acerca da investigação em causa, solicitando-lhes a autorização e assinatura do consentimento informado escrito para as crianças participarem no estudo e para as educadoras facultarem informação acerca dos comportamentos de brincadeira dos seus filhos em contexto pré-escolar. Foi solicitado o assentimento das crianças que foram autorizadas pelos pais a participar no estudo. De seguida, o instrumento de avaliação do conhecimento emocional foi administrado individualmente a cada uma das crianças por um investigador treinado. Após esta administração, foi entregue e solicitado às educadoras o preenchimento do questionário de avaliação dos comportamentos de brincadeira.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado com o *IBM SPSS Statistics*, versão 22. A identificação dos diferentes perfis de crianças com base nos comportamentos de brincadeira descritos pelas educadoras foi realizada através de um procedimento de agrupamento em duas fases (Hair & Black, 2000). Foi conduzida uma análise de clusters hierárquica para obter a solução inicial, utilizando a distância euclidiana para avaliar a distância entre as observações individuais e o método de Ward para constituir os clusters. A solução foi selecionada com base nas distâncias reescaladas no dendograma da análise de clusters hierárquica, na percentagem de mudança em cada passo da análise de clusters e em critérios concetuais. De seguida, foi aplicado um método de agrupamento não-hierárquico (k-means) para otimizar a distribuição dos participantes em cada cluster. As diferenças entre os perfis de crianças identificados nas dimensões dos comportamentos de brincadeira foram avaliadas com recurso à análise multivariada da variância (MANOVA). Na presença de um efeito multivariado significativo, foram conduzidas análises univariadas da variância (ANOVA), seguidas de testes *a posteriori* com correções de Bonferonni.

O conhecimento total das emoções dos diferentes perfis de crianças identificados foi comparado com recurso à análise univariada da variância (ANOVA), seguida de testes *a posteriori* com correções de Bonferonni. As medidas de tamanho do efeito foram reportadas: efeito pequeno: $d \geq 0.20$, $\eta^2_p \geq .01$; efeito médio: $d \geq .50$, $\eta^2_p \geq .06$; e efeito grande: $d \geq 0.80$, $\eta^2_p \geq .14$ (Cohen, 1992). Os cálculos de poder *a posteriori* com recurso ao G*Power com nível de significância de .05 e poder $\geq .80$ revelaram que as análises realizadas possibilitavam a deteção de efeitos pequenos a médios (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007).

Resultados

Identificação dos diferentes perfis de crianças, com base nos comportamentos de brincadeira

Tabela 1

Comparação dos Comportamentos de Brincadeira Social Observados no Pré-Escolar dos Reticentes, Solitários-sociais e Sociais

		Perfil 1 Reticentes (n=39)	Perfil 2 Solitários- -sociais (n=97)	Perfil 3 Sociais (n=57)	ANOVAs			Testes <i>a</i> <i>posteriori</i>	
	α	$M(DP)$	$M(DP)$	$M(DP)$	F	p	η^2_p		d
Comportamento Reticente	.78	3.02 (0.82)	2.30 (0.71)	1.41 (0.97)	69.028	<.001	.421	R>SS*** R>S***	0.94 1.79
Comportamento Solitário-Passivo	.82	2.63 (0.47)	3.63 (0.59)	2.08 (0.62)	137.538	<.001	.591	SS>R*** SS>S***	1.87 2.56
Comportamento Solitário-Ativo	.77	2.19 (0.66)	3.34 (0.58)	1.67 (0.64)	143.514	<.001	.602	SS>R*** SS>S***	1.85 2.73
Brincadeira Social	.89	3.00 (0.69)	4.14 (0.57)	4.12 (0.71)	49.341	<.001	.342	R<SS*** R<S***	1.80 1.60
Brincadeira de Lutas	.88	1.79 (1.00)	2.14 (1.23)	2.64 (1.51)	5.449	.005	.055	R<SS**	0.66

Nota. R refere-se a Reticentes. SS refere-se a Solitários-Sociais. S refere-se a Sociais. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

A Tabela 1 mostra que foram identificados três perfis de crianças, com base nos comportamentos de brincadeira: perfil 1 – reticentes ($n=39$); perfil 2 – solitários-sociais ($n=97$); e perfil 3 – sociais ($n=57$). Foi observado um efeito multivariado significativo entre os três perfis de crianças no que se refere às dimensões dos comportamentos de brincadeira, Pillai's Trace=0.985, $F(10,374)=58.191$, $p<.001$, $\eta^2_p=.609$. As análises univariadas evidenciaram a presença de diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes perfis de criança em todas as dimensões dos comportamentos de brincadeira. Os testes *a posteriori* revelaram que os reticentes apresentavam pontuações significativamente mais elevadas na dimensão Comportamento Reticente e pontuações significativamente mais baixas na dimensão de Brincadeira Social por comparação com os solitários-sociais e os sociais. Os reticentes apresentavam ainda pontuações significativamente mais baixas na dimensão de Brincadeira de Lutas por comparação com os sociais. Os solitários-sociais apresentaram pontuações significativamente mais elevadas nas dimensões Solitário Passivo e Solitário Ativo por comparação com os reticentes e os sociais e não se distinguiram nas dimensões de Brincadeira Social e de Brincadeiras de Lutas por comparação com os sociais.

Conhecimento das emoções dos diferentes perfis de crianças

Tabela 2

Comparação do Conhecimento das Emoções dos Reticentes, Solitários-Sociais e Sociais

	α	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	ANOVA			Testes <i>a posteriori</i>	
		Reticentes ($n=39$)	Solitários- -sociais ($n=97$)	Sociais ($n=57$)					<i>d</i>
		<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p		
Conhecimento total das emoções	.93	2.51 (0.49)	2.62 (0.38)	2.73 (0.27)	4.095	.018	.041	R<S*	0.56

Nota. R refere-se a Reticentes, SS refere-se a Solitários-Sociais, S refere-se a Sociais. * $p<.05$.

A Tabela 2 mostra que foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os três perfis de crianças no que se refere ao conhecimento das emoções. Os testes *a posteriori* revelaram que os reticentes apresentavam pontuações significativamente mais baixas no conhecimento total das emoções por comparação com os sociais.

Discussão

A presente investigação teve como principais objetivos identificar diferentes perfis de acordo com os comportamentos de brincadeira social e não social de crianças em idade pré-escolar, e verificar se o seu conhecimento emocional varia em função dos diferentes perfis encontrados. Os nossos resultados apontam para três perfis distintos de crianças com base nos comportamentos de brincadeira social e não-social: reticentes, solitários-sociais e sociais. Ainda que as diferenças sejam pequenas, o grupo de crianças reticentes apresenta um menor conhecimento emocional por comparação com o grupo de crianças sociais.

Quanto à identificação de diferentes perfis de brincadeira social e não-social, os nossos resultados corroboram parcialmente a nossa primeira hipótese. O perfil social (perfil 3) foi o segundo grupo mais representativo na nossa amostra, incluindo crianças que demonstram comportamentos pró-sociais que promovem e facilitam a brincadeira social no grupo: envolvem-se em brincadeiras sócio-dramáticas (faz-de-conta), brincadeiras de lutas simuladas e divertidas com outras crianças, participando ativamente nas conversas e nas interações com os outros. Este grupo de crianças aproxima-se de perfis encontrados em estudos anteriores, característicos de crianças socialmente bem adaptadas, pouco desconectadas do grupo e com elevados níveis de interação com os pares (Mendez et al., 2002), com baixos níveis de isolamento e poucos comportamentos reticentes (Bulotsky-Shearer et al., 2010), apresentando vários tipos de comportamentos pró-sociais que facilitam a brincadeira livre como a tomada de iniciativa, a resolução de conflitos com os pares e a criatividade nas brincadeiras (Bell et al., 2016). O grupo de reticentes (perfil 1) foi o grupo menos representativo na nossa amostra, composto por crianças que demonstram um elevado número de comportamentos não-sociais reticentes e um baixo número de comportamentos sociais durante a brincadeira. Estas crianças passam grande parte do seu tempo a observar as brincadeiras e as atividades dos pares e revelam dificuldade em iniciar interações com o grupo estando, frequentemente, a vaguear pela sala (Asendorpf, 1990, 1991; Coplan et al., 1994, 2006; Rubin et al., 2009). Estas crianças até podem sentir-se motivadas para interagir com os seus pares mas devido à sua timidez e a ansiedade, não o fazem (e.g., Asendorpf, 1991; Coplan et al., 2006). Estes resultados são consistentes com o estudo de Bulotsky-Shearer e colaboradores (2010) que identificou um perfil de crianças caracteristicamente desocupadas, com elevados comportamentos reticentes e com alguns problemas de interação com as educadoras com base numa tipologia de ajustamento comportamental e emocional. Apesar de terem sido anteriormente identificados perfis que se aproximam dos perfis social e reticente, estes estudos não utilizaram um instrumento que avalie especificamente os diferentes tipos de comportamento de brincadeira não-social (reticente, solitário-ativo e solitário-passivo) e as crianças participantes eram provenientes de famílias de baixo rendimento e consideradas com elevado risco de desajustamento psicossocial.

O perfil mais representativo da nossa amostra corresponde ao grupo de crianças solitárias-sociais (perfil 2). Este perfil é caracterizado por crianças que apresentam um elevado número de comportamentos solitários-passivos e solitários-ativos mas que apresentam também alguns comportamentos de brincadeira social. Dado que não se distinguem do perfil social nas dimensões da brincadeira, estas crianças revelam também capacidade para participar em conversas e interações construtivas com os pares. Em consonância com a literatura, os comportamentos solitário-passivos observados neste grupo parecem ser característicos de crianças que, apesar de aparentemente possuírem as competências necessárias para interagir com os outros, têm uma baixa motivação para socializar e uma preferência por brincarem sozinhas através de atividades construtivas e de exploração (Coplan et al., 1994, 2006; Coplan & Rubin, 1998; Rubin, 1982). Tendo em consideração que o perfil solitário-social abarca também comportamentos de brincadeira social, os nossos resultados parecem congruentes com a literatura que sugere que as crianças que apresentam comportamentos solitários-passivos durante a brincadeira não estão necessariamente em risco de desadaptação no seu grupo de pares (e.g., Coplan & Rubin, 1998), respondem positivamente às iniciações dos pares e interagem quando necessário (Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004) e que estes comportamentos são considerados relativamente benignos na infância (e.g., Coplan et al., 1994). Este resultado poderá ainda estar associado ao facto das educadoras, no período pré-escolar, reforçarem este tipo de comportamentos nas crianças, considerando-os como sociais (Rubin, 1982). Este perfil inclui ainda comportamentos solitários-ativos, característicos de brincadeiras solitárias repetitivas ou de dramatização, frequentemente associados à impulsividade e à imaturidade das crianças (e.g., Coplan et al., 1994; Rubin, 1982).

Contrariamente à literatura existente sobre os comportamentos de brincadeira não-social, os comportamentos solitários (passivo e ativo) foram agrupados num só perfil. Julgamos que este resultado poderá ser explicado pela dificuldade em observar os comportamentos solitários-ativos dado que, segundo Coplan e Rubin (1998), estes comportamentos ocorrem entre 3 a 4% do tempo durante a brincadeira livre. Para além disso, os comportamentos solitários-ativos são avaliados com base em apenas dois itens na PPBS, o que poderá explicar a sua aglomeração com os comportamentos solitários-passivos num único perfil. Contrariamente ao esperado, o perfil solitário-social foi o perfil mais representativo da nossa amostra. Tendo em conta que 43% das crianças da nossa amostra encontravam-se na faixa etária dos quatro anos de idade, acreditamos que este resultado poderá ser explicado pela sequência desenvolvimental da brincadeira social definida por Parten (1932). Segundo a autora, entre os três e os quatro anos e meio de idade as crianças passam por uma transição de brincadeira paralela (brincam lado a lado mas não entre si) para a brincadeira associativa (envolvem-se em atividades diferentes mas interagem entre si). À medida que as crianças vão crescendo, a complexidade das brincadeiras vai aumentando, sendo a idade é um fator importante, que influencia a participação social durante a brincadeira. Xu (2010), na sua revisão sobre a teoria clássica de Parten, sugere ainda que é necessário ter em conta as diferenças culturais, ambientais e familiares que decorrem atualmente nas sociedades e que poderão também influenciar o tipo de brincadeira das crianças.

Relativamente ao conhecimento emocional das crianças em função dos seus diferentes perfis, os nossos resultados corroboram a nossa hipótese. Ainda que as diferenças sejam pequenas, o conhecimento total das emoções varia nos diferentes perfis de crianças, sendo mais baixo no grupo de crianças reticentes comparativamente ao grupo de crianças sociais. Estes resultados são consistentes com os estudos que mostram que as crianças com um bom conhecimento emocional respondem mais pro-socialmente às emoções e aos comportamentos de outras crianças (Denham, 1986, 2007), brincam de forma mais interativa e cooperativa, partilhando brinquedos e ajudando os colegas (Mathieson & Banerjee, 2010), demonstram mais comportamentos pró-sociais adaptativos e são mais recetivas (Denham, 2007; Lindsey & Colwell, 2003) e cooperativas com os pares (Hubard & Cole, 1994). Por outro lado, os nossos resultados parecem reforçar os achados dos estudos anteriores que evidenciaram que a dificuldade em detetar e nomear pistas emocionais nos outros se associam a interações menos positivas com os seus pares (Izard et al., 2001). Especificamente, estes resultados aproximam-se das investigações que demonstraram que a expressão de mais emoções negativas (tristeza, medo, raiva) e de menos emoções positivas durante a brincadeira conduzem à classificação das crianças como mais isoladas (Eisenberg et al., 2001; Mathieson & Banerjee, 2010) ou se associam ao isolamento social no pré-escolar (Di Maggio et al., 2016). Segundo Coplan e colaboradores (2006) comportamentos reticentes são característicos de crianças mais tímidas e inibidas, que podem sentir-se motivadas para interagir com os seus pares mas por medo e ansiedade não o fazem, permanecendo frequentemente a observar os colegas e evitando o contacto com os mesmos. O conhecimento emocional engloba a capacidade para expressar, reconhecer e interpretar os estados emocionais em si próprio e nos outros e a compreensão sobre as causas e situações que poderão originar determinadas emoções (e.g., Denham, 2007). Com um menor conhecimento das emoções, as crianças mais tímidas e inibidas poderão sentir uma maior dificuldade na expressão e na interpretação tanto das suas emoções, como as dos outros, influenciando também as respostas e comportamentos dos seus pares. O receio e a ansiedade pelas interações sociais poderão assim aumentar, e reforçar ainda mais o evitamento destas crianças pelo contacto com os seus pares para iniciar e manter interações durante a brincadeira. A dificuldade em ler as pistas emocionais nos outros poderá fazer com que as crianças se sintam mais resistentes para iniciar ou entrar nas brincadeiras com os pares (Heinze et al., 2015). Por outro lado, o facto de as crianças serem mais tímidas/inibidas e demonstrarem um evitamento pelas interações e brincadeiras sociais com os pares poderá colocá-las em risco de perder

oportunidades para explorar, aprender e desenvolver outras capacidades que vão emergindo através das interações com os pares no contexto das brincadeiras, nomeadamente a competência emocional.

Limitações e futuras direções

Apesar das suas contribuições, o presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Os comportamentos de brincadeira das crianças foram recolhidos através de um instrumento específico de comportamentos de brincadeira não-social mas apenas com base nos relatos das educadoras. Ao classificar os comportamentos das crianças, as características pessoais das educadoras poderão restringir as suas respostas influenciando os resultados nos perfis de crianças. Ainda que as educadoras tenham a oportunidade de observar as crianças em variados momentos ao longo do dia, o nosso estudo recorre a um instrumento de observação indireta com base nos relatos de apenas um informador, não treinado, num único contexto de vida da criança, o que poderá impedir a identificação de aspetos mais específicos dos comportamentos de brincadeira das crianças. Embora as análises de poder apontem para a deteção de efeitos pequenos a médios, a amostra de conveniência foi recolhida em apenas sete escolas da região da Grande Lisboa, o que limita a generalização dos resultados obtidos. Apesar de ter recorrido a um instrumento em que a criança é o principal informador para a avaliação do conhecimento emocional, o desenho transversal do estudo não permite o estabelecimento de relações de causalidade.

Investigações futuras devem procurar ultrapassar estas limitações metodológicas e replicar este estudo para verificar se os mesmos perfis são identificados noutras amostras de crianças portuguesas, recorrendo a medidas de observação direta e recorrendo a mais do que uma fonte de informação. Por outro lado, parece-nos ainda pertinente identificar os diferentes perfis de brincadeira em dois momentos distintos para verificar se estes perfis e as diferenças no conhecimento emocional das crianças se mantêm ao longo do tempo. Para além de estudar os comportamentos de brincadeira que se associam a estes diferentes perfis, pode ser interessante estudar os fatores (individuais, familiares, sociais) que predizem a pertença a cada um destes diferentes perfis.

De um ponto de vista da intervenção, esta investigação fornece assim evidências sobre a importância de apoiar e intervir com o grupo de crianças mais vulneráveis e retraídas, que poderão estar em risco de perder as experiências sociais, essenciais ao seu desenvolvimento socio-emocional. Especificamente, os nossos resultados reforçam a importância de sensibilizar as educadoras sobre os diferentes tipos de comportamentos de brincadeira não-social e sobre as motivações que poderão estar associadas a estes comportamentos para que seja possível delinear estratégias mais eficazes e ajustadas às necessidades individuais de cada criança, promotoras de interações positivas entre pares e do desenvolvimento socio-emocional bem-sucedido em idade pré-escolar.

Referências

- Asendorpf, J. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development*, 33, 250-259. doi: 10.1159/000276522
- Asendorpf, J. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62, 1460-1474. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01618.x

- Bell, E. R., Greenfield, D. B., Bulotsky-Shearer, R. J., & Carter, T. M. (2016). Peer play as a context for identifying profiles of children and examining rates of growth in academic readiness for children enrolled in Head Start. *Journal of Educational Psychology, 108*, 740-759. doi: 10.1037/edu0000084
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington DC: National Association for the Education and Young Children.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2010). Typology of emotional and behavioral adjustment for low-income children: A child-centered approach. *Journal of Applied Development Psychology, 31*, 180-191. doi: 10.1016/j.appdev.2009.12.002
- Cohen, J. (1992). A power prime. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.155
- Colwell, M. J., & Hart, S. (2006). Emotion framing: Does it relate to children's emotion knowledge and social behavior?. *Early Child Development, 176*, 591-603. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500147367>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relations, and groups* (pp. 143-161) New York: Guilford Press.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40*, 244-258. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development, 7*, 72-91. doi: 10.1111/1467-9507.00052
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 75-86). New York, NY: Garland.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence, and passive, and active-solitude in young children. *Child Development, 65*, 129-138. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2307/1131370>
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in pre-schoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201. doi: 10.1111/j.1467-8624.1986.tb00020.x
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour, 11*, 1-48.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development, 74*, 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry, 72*, 70-82. doi: 10.1037/0002-9432.72.1.70
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1987). *Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations*. Paper presented at the Annual Meeting of The American Psychological Association, New York.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal, 20*, 171-192.
- Denham, S. A., Coverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., . . . Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 901-916. doi: 10.1111/1469-7610.00139

- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. C. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02848.x
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing socio-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37-52. doi: 10.1136/jech.2007.070797
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936. doi: 10.1037/0012-1649.30.6.928
- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child Family Studies*, 25, 2626-2635. doi: 10.1007/s10826-016-0409-6
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134. doi: 10.1111/1467-8624.00337
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. doi: 10.3758/BF03193146
- Gnepp, J., & Gould, M. E. (1985). The development of personalized inferences: Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences. *Child Development*, 56, 1455-1464.
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's Understanding of Emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hair, J. F., & Black, W.C. (2000). Cluster analysis. In L. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 147-205). Washington, DC: American Psychological Association.
- Heinze, J. E., Miller, A. L., Seifer, R., Dickstein, S., & Locke, R. L. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development*, 24, 240-265. doi: 10.1111/sode.12083
- Hubbard, J. A., & Cole, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23. doi: 10.1111/1467-9280.00304
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotion competence: Links to pretend play and physical play. *Child Study Journal*, 33, 39-52.
- Luckey, A. J., & Fabes, R. A. (2006). Understanding nonsocial play in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 33, 67-72. doi: 10.1007/s10643-006-0054-6
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 34, 199-219.
- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2010). Preschool peer play: The beginnings of social competence. *Educational & Child Psychology*, 27, 9-20.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73, 1085-1100. doi: 10.1111/1467-8624.00459
- Monteiro, L., Fernandes, M., Sousa, T., Torres, N., Rosado, A., & Santos, A. J. (2017). Análise fatorial confirmatória da versão portuguesa da escala Preschool Play Behaviour Scale para educadoras. *Revista Psicologia*, 31, 27-36. doi: 10.17575/rpsicol.v31i1.1157

- Nelson, L. J., Hart, C. H., & Evans, C. A. (2008). Solitary-functional play and solitary-pretend play: Another look at the construct of solitary-active behavior using playground observations. *Social Development, 17*, 812-831. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00470.x
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal & Social Psychology, 27*, 243-269.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessary evil? *Child Development, 53*, 651-657. doi: 10.1111/j.1467-8624.1982.tb03437.x
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 571-645) Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *The Annual Review of Psychology, 60*, 141-171. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642.
- Rubin, K. H., Hymel, S., & Mills, R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality, 57*, 238-255. doi: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00482.x
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development, 11*, 30-52. doi: 10.1111/1467-9507.00185
- Saami, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Vieira, A. G., & Henriques, M. R. (2013). A construção narrativa da identidade em jovens adotados: O caso Beno. *Análise Psicológica, 31*, 145-157.
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequences: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care, 180*, 489-498. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430802090430>

Children's capacity to understand emotions and social intentions of others are associated with the quality of peer interactions. Nonsocial play behaviors during preschool years may be associated with difficulties in the development of emotional knowledge. This study aimed (1) to identify different profiles of social and nonsocial play behaviours in preschool children, and (2) to examine if emotional knowledge varies according to these profiles. 193 children, with a mean of 53.31 months of age, participated in the study. The Preschool Play Behaviour Scale in the Portuguese version was completed by teachers to indicate the children's social and nonsocial behaviors during play. Children's emotional knowledge was assessed with the Portuguese version of the Affect Knowledge Test. Hierarchical cluster analysis identified three different profiles of children according to their social and nonsocial play behaviours: reticent, solitary-social and social. Solitary-social children were the most representative group of our sample. Reticent children presented lower scores of emotional knowledge when compared to social children. Our findings support the existence of different types of social and nonsocial behaviours during play and their relationship with emotional knowledge.

Key words: Play behaviours, Emotional knowledge, Profiles, Preschool children.

Submissão: 15/12/2016

Aceitação: 19/10/2017